

【原 著】

学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度の作成

河村 茂雄*

武蔵 由佳**

本研究は、日本の学級集団内の教育的相互作用を測定する学級集団教育的相互作用測定尺度および学級集団同一視測定尺度を作成することを目的とした。対象は、研究1では、463名（男子233名、女子230名、4年生177名、5年生142名、6年生144名）、研究2では415名（男子220名、女子195名、4年生150名、5年生128名、6年生137名）であった。学級集団教育的相互作用測定尺度を因子分析したところ、集団士気、斉一性・自治体制、愛他性、集団凝集性、P機能、M機能、集団圧の7因子が抽出され、信頼性が確認された。次に、学級集団同一視測定尺度を因子分析したところ、教師に対する同一視、友人に対する同一視、クラスに対する同一視の3因子が抽出され、信頼性が確認された。さらに学校生活意欲尺度との関連を検討した。

キーワード：学級集団教育的相互作用測定尺度、学級集団同一視測定尺度、小学生

【問題と目的】

学級集団の研究では、欧米では Getzels & Thelen (1967) によって集団としての独自性が指摘され、Graham & Golan (1991) も子ども同士の比較よりも、子ども自身の学習の改善や進歩が強調される教室環境の方が、子どもの教材の習得効果が高いこと、すなわち、学級集団の風土や雰囲気は子どもの学習活動全般に大きな影響を及ぼすことを指摘している。学級環境を捉える試みも、教師や子どもの行動という個々の学級の構成員の事象を抽出し、それらの情報を集積して学級環境を捉える方法だけではなく、学級全体の持つ雰囲気を学級風土 (classroom climate) として質問紙で調査する方法が整備され、CES (Classroom Environment Scale ; Trickett & Moos, 1973 ; 1995) や CAS (Class Atmosphere Scale ; Silbergeld, Koeing & Manderscheid, 1975, 1976), LEI (Learning Environment Inventory; Fraser, Anderson & Walberg, 1982) などの学級風土を測定する質問紙が作成された。これらの質問紙は、Moos (1979) の提唱する組織風土の3領域に対応する構成であった。組織風土とは、組織や職場の日々の行動に関して、明示的または黙示的に存在している「べし、べからず」

といった規則、集団規範のことである (早津, 1995)。これに対して日本では、学級集団を捉える取組は学級集団の構造や発達過程という視点で、教育現場の教育実践研究に沿いながら 1931 年から研究報告がなされている (広田・園原, 1953)。このような早い時期から学級の全体を捉えようという試みが生まれた背景には、「学級」という集団がもつ教育的意味が日本と米国では異なることが考えられる。根本(1981)は子どもの人格を目的意識的に学級集団のなかで発達させるという考え方は、欧米では比較的弱く、米国では適応主義が根底にあるために人格発達よりもむしろ行動変容ないし人格矯正というとらえ方が強いと指摘している。そして、根本 (1989) は、欧米とりわけ米国では、学級集団発達過程の研究はすすんでいるとはいえない要因として、次の3点をあげている。○早くから教科担任制や、教科ごとのクラス編成をするために、学級集団を組織的に発達させるという志向が弱いこと、○学校は教科の学習の場であるというとらえ方が強いので、個人の集団への適応は問題となるが、集団の組織化は重要な問題とならない、○学級規模が少人数なので、教師は子ども一人ひとりと対応しきれるために、集団的な組織化を要しない、である。つまり、米国の学級は、子ども個々の学習の定着に主眼がおかれ、少人数の学習集団としての機能体の面が主になっているが、

* 早稲田大学 教育・総合科学学術院

** 盛岡大学

日本の学級は最低一年間構成されるメンバーが固定され、そのメンバー集団を単位にして、生活活動、学習活動、子どもたち同士の関わり合いを通して、意識的な心理社会的な発達を促進を、その存在の目的に有している。日本の学級は、子どもたちの学校生活・活動におけるベースとしての生活共同体の面が基盤にあり、その上に学習集団としての機能体の特性を持たせているのである(河村, 2010)。したがって、日米では「学級」という存在の学校教育における意味は同じとは言えず、学級全体をアセスメントする視点は、米国の経営学を取り入れた先行研究をそのまま日本の学級研究に当てはめるだけではなく、独自の展開も発展してきたと思われる。それは、子どもの人格を目的意識的に学級集団のなかで発達させるという考え方のもとに、子どもの発達に影響を与える環境要因としての学級集団の構造や発達過程という視点を重要視している点である。この視点の背景にある考え方には、子どもたちが学級を民主的で自治的な集団に形成する過程と、子どもの民主的で自立的な人格の発達とは不可分であるという前提がある。

根本(1989)は、子どもの人格を目的意識的に学級集団のなかで発達させる日本の教育実践の体系として、「生活綴方」と「学級集団づくり」をあげている。「生活綴方」は、生活綴方と学級とを問題にした小西(1955)をはじめとして、その考え方は、①学級のなかに、何でもいえる情緒許容の雰囲気をつくる、②生活を綴る営みをとおして、一人ひとりの子どもの真実を発言させる、③一人の問題意識を皆の問題とすることによる仲間意識を確立する、という①②③の流れで目的の達成を目指すものである。この面から見ると、「生活綴方」の実践の考え方は、T-グループやエンカウンター・グループなどの体験集団の考え方の方により近いと思われる。「生活綴方」による仲間づくりを止揚する形で発展した「学級集団づくり」は、全国生活指導研究協議会(略称「全生研」)に所属する教師・研究者がソビエトのマカレンコらの教育理論を摂取し、日本の社会と教育の現実に適うように発展的に体系化した生活指導の体系である。生活指導の目標を民主的人格をもつ子ども、すなわち民主主義思想をもち、民主的行動能力を備えた子ども、の育成である。この目標を達成するために、学級や学校において多様な集団活動を組織するのである(根本, 1981)。学級集団

づくりの理論では、学級集団を民主的な自治的集団に変革していくことと成員の発達とが不可分に結合しているという前提に立ち、集団を支え、集団の行動を中心的におしすすめているのはだれか、という基本的な視点で、学級集団のヘゲモニーをしいに教師から子どもたちに譲り渡していくのである。その手段として、班・核(リーダーとなる子ども)・討議づくり、があり、学級集団の発達段階として「寄り合い段階」「前期的段階」「後期的段階」と区分する(全生研常任委員会, 1971)。これらの教育実践が学級集団全体の構造や発達段階を捉えようと試みるのは、子どもの発達と学級集団の状態とが不可分であると捉え、学級集団全体の状態は教師が教育実践を進める上で、子どもの様子を把握する上での目安ともなるからである。ただし学級集団づくりに関する実証的研究はあまりに少なく、それが実践自体の批判につながっていることを根本(1981)は指摘している。

その他の日本の学級環境を捉える試みとして、伊藤・松井(2001)は、教師のリーダーシップ(三隅・吉崎・篠原, 1977)やソシオメトリックテストを用いた学級内勢力関係等(楠見, 1986)の研究をあげ、これらの研究は個々の教師や子どもの行動という構成員単位に学級事象を分解し、それらミクロな情報の集積で学級環境の記述をねらうものであると指摘し、さらに国内独自の学級環境の調査方法に根本(1983)のCSS(Classroom Structure Scale)があるが全体像の記述には不十分であることを指摘し、独自の学級風土質問紙を作成した。伊藤・松井(2001)の尺度は実践情報を基に学級風土を記述する表現を蓄積し、項目内容を実践者の実感に照合するなどの過程を経て作成されたが、前述のCESやLEIと概ね対応する内容であったということで、Moos(1979)の組織風土の捉え方の範疇に入るものと考えられる。

本研究では、子どもの人格を目的意識的に学級集団のなかで発達させる環境としての立場から学級集団を捉え、その構造や発達過程という視点を含めた形で、学級集団内で生起している教育的相互作用を測定する尺度を作成することを目的とする。具体的には、学級集団内の児童の学習や対人関係形成、集団活動にコミットする意欲、そのための方法やスキルをモデル学習する効果、集団適応などに影響を与える作用を測定する尺度である。項目内容は、河村(2012)が30学級

について一年間を通して行った学級集団の様態の記録と、在籍するすべての児童を対象に行った学級生活満足度と学校生活意欲に関する標準化された心理検査の結果から導いた、児童の学級生活の満足度と意欲、学習の定着が良好な学級集団(以後、満足型学級集団、と表記する)の状態像、学級集団内での教師と児童や児童間での相互作用の態様に関する記述を尺度化することである。特定された学級集団は自治的で、かつ、共同体的な雰囲気を持つ傾向があり、それぞれの特性を支える学級集団内の教育的相互作用と所属する子どもたちの学級集団への同一視の高さが特長であった。したがって、作成する尺度も、学級集団内の教育的相互作用の高さを測定する尺度と、所属する子どもたちの集団同一視の高さを測定する尺度をそれぞれ作成することとする。また、それらの学級集団の状態には、日本の学校現場の教師たちの、近年の学習指導要領に準拠した学級経営が反映されていると考えられる。

先行研究で明らかにされている良好な学級集団の状態や様々な集団内の作用を測定する尺度があれば、教師が学級経営を展開して行く上で、観察法以外の指針となる情報が得られ、より効果的に展開することができると思われる。

【方法】

調査対象 調査協力の下承が得られた小学校 10 校をランダムに 2 つのグループに分け、学級集団内の教育的相互作用の高さを測定する尺度(研究 1)と、所属する子どもたちの集団同一視の高さを測定する尺度(研究 2)をそれぞれ作成した。

調査時期 2010 年 10 月～2010 年 12 月。

手続き 各学校長に調査依頼をし、各校依頼 1 ヶ月以内の実施を期限として回収した。調査用紙は本調査が学校の成績に関係がないこと、担任の教師および友達に回答の内容が公開されることがないことを明示した。さらに担任教師には、実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し、児童の回答用紙は渡した封筒に入れ、その場で密封してもらい、児童に余計な不安がかからないよう配慮した。

研究1

【目的】

研究 1 では、学級集団内の教育的相互作用の高さを測定する尺度を作成することを目的とした。

【方法】

調査対象 5 校 463 名(男子 233 名、女子 230 名、4 年生 177 名、5 年生 142 名、6 年生 144 名)

測定用具 調査対象の児童に 2 つの尺度を実施した。1 つは本研究者と心理学を専攻する大学院生 3 名、現職教師 2 名により内容を検討した学級集団内の教育的相互作用を測定する学級集団教育的相互作用測定尺度であった。評定はともに「4: とてもそう思う」から「1: まったくそう思わない」までの 4 件法である。もう 1 つは、児童の学級や学校場面における意欲について、標準化された尺度である「学校生活意欲尺度(スクールモラルテスト)(4～6 年生用)」(河村, 1999)であった。評定は「4: とてもそう思う」から「1: まったくそう思わない」までの 4 件法である。単純加算により各因子の得点を算出する。

【結果】

1. 学級集団教育的相互作用測定尺度の因子分析結果

学級集団教育的相互作用測定尺度は、最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。因子負荷量が 40 に満たない 7 項目を削除し、46 項目に対して再度因子分析を行った。固有値の推移と解釈可能性から 7 因子解を採用し、各因子 5 項目ずつの 35 項目を最終的に採択した。結果を Table 1 に示す。第 1 因子は「このクラスになってよかった、と思っている人が多い、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「集団凝集性」の因子と解釈した。第 2 因子は「クラスがだらけたとき、しっかりやろう、と声をかけてくれる人がいる、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「P 機能」の因子と解釈した。第 3 因子は、「このクラスは、係り活動や掃除などに、責任をもって取り組んでいる、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「集団士気」の因子と解釈した。第 4 因子は「このクラスは、先生がいなくても学級のルールを守っている、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「斉一性・自治体制」の因子と解釈した。第 5 因子は、「このクラスでは「一緒に遊ぼう」と声をかけてくれる人

Table 1 学級集団教育的相互作用測定尺度の因子分析結果

項目	因子						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1 集団凝集性							
このクラスになってよかった、と思っている人が多い、と思いますか。	.898	.043	.018	.063	.026	-.037	-.056
このクラスは、楽しいと思っている人が多い、と思いますか。	.830	.052	-.020	.010	.007	.053	-.066
できればずっとこのクラスでいたい、と思う人が多い、と思いますか。	.772	-.039	.000	.058	-.041	-.045	.076
このクラスに来るのが楽しみだと思っている人が多い、と思いますか。	.694	.023	.073	.038	-.001	.041	-.007
このクラスの思い出はずっと大事にしたいと思っている人が多い、と思いますか。	.595	.026	.055	-.004	-.003	.002	.175
F2 P機能							
クラスがだらけたとき、しっかりやろう、と声をかけてくれる人がいる、と思いますか。	.048	.849	-.046	-.016	-.147	.028	.060
このクラスでは、さぼっている子に、しっかりやろうと、声をかけてくれる人がいる、と思いますか。	-.040	.781	.035	.044	.079	-.091	-.004
このクラスでは、もっと頑張ろうと、みんなを励ましてくれる人がいる、と思いますか。	.046	.727	-.060	.059	-.132	.116	.115
このクラスでは、「時間を守ろうよ」、「責任を持って仕事をしよう」などを、みんなに声をかけてくれる人がいる、と思いますか。	-.050	.660	.087	.047	.091	-.042	.006
このクラスでは、いろいろな活動で、「こうやろうよ」と、リーダーシップをとれる人がいる、と思いますか。	-.006	.604	.015	-.060	.270	.027	-.132
F3 集団士気							
このクラスは係り活動や掃除などに責任をもって取り組んでいると思いますか。	-.052	-.029	.793	-.051	-.066	-.003	.075
このクラスは、運動会などの学校行事に、学級全体で協力して取り組んでいる、と思いますか。	.138	-.055	.673	-.099	.079	.045	-.073
このクラスは、授業やいろいろな活動に、熱心に取り組んでいる、と思いますか。	.082	.103	.672	-.021	-.102	-.015	.024
このクラスは、いろいろな活動で、より高い目標を目指している、と思いますか。	.065	.066	.560	.078	-.039	-.025	.004
このクラスは、学級全体で活動するとき、一人ひとりが自分の責任を果たしている、と思いますか。	-.014	-.060	.495	.194	.023	.113	-.040
F4 斉一性・自治体制							
このクラスは、先生がいなくても学級のルールを守っている、と思いますか。	.077	.002	-.063	.751	-.031	.071	-.009
このクラスは、学級全体で活動するとき、先生がいなくても自分たちだけでやれることが多い、と思いますか。	.068	.011	-.045	.738	-.040	-.021	-.025
このクラスは先生がいなくても、同じように行動する人が多い、と思いますか。	.121	.065	-.020	.569	.002	.080	-.021
このクラスは、自分の勉強、係りの仕事が早く終わった人は、自分から次にやることに取り組んでいる、と思いますか。	-.139	.071	.254	.445	.067	-.026	.074
このクラスは、自分たちで話し合っているいろいろな活動を進めていくことが多い、と思いますか。	-.060	.027	.300	.428	.082	-.104	.033

Table 1 の続き

F5 M機能									
このクラスでは、「一緒に遊ぼう」と声をかけてくれる人がいる、と思いますか。	-.003	-.102	-.046	-.002	.800	.006	.078		
このクラスでは、元気がないとき、「どうしたの」と声をかけてくれる人がいる、と思いますか。	-.023	.150	-.034	-.057	.709	.013	.007		
このクラスでは、グループ活動のとき、一人ぼっちの人がいないように、気を使ってくれる人がいる、と思いますか。	.006	-.033	-.026	.153	.594	.092	.044		
このクラスでは、「～さん、すごいね」などお互いに認め合う雰囲気がある方だ、と思いますか。	.097	.224	.066	.076	.434	-.015	-.041		
このクラスでは、学級全体を明るくする雰囲気にしてくれる人がいる、と思いますか。	.276	.080	.021	-.105	.419	.040	-.010		
F6 愛他性									
このクラスは、親切な人が多い、と思いますか。	.083	.003	-.105	.041	.019	.838	-.027		
このクラスは、みんなで助け合うことが多い、と思いますか。	-.022	.027	.105	.006	-.055	.787	.028		
このクラスは、困っているとき、助けてくれる・はげましてくれる人が多い、と思いますか。	-.001	.059	.050	-.093	.153	.701	-.038		
このクラスは、みんなのために行動してくれる人が多い、と思いますか。	.012	.056	.138	.115	.132	.424	.015		
このクラスは、カザ口が少ない、と思いますか。	.006	-.133	.004	.245	-.011	.403	.085		
F7 集団性									
このクラスにいと、みんなと一緒に頑張ろうという気になりますか。	.125	.037	-.006	-.067	-.079	.127	.768		
このクラスにいと、きちんと係り活動などをやろう、という気になりますか。	-.053	.052	.086	.095	-.008	-.002	.686		
このクラスにいと、勉強や運動を、自分なりに頑張ろうという気になりますか。	.123	-.030	-.005	.002	.199	-.113	.656		
このクラスにいと、クラスのきまりや目標を守ろう、という気になりますか。	.060	.067	.029	.082	.099	-.045	.545		
このクラスにいとクラスの友達を大切にしようという気になりますか。	.232	.022	-.022	-.125	.218	.092	.414		
因子間相関									
F1	-								
F2	.648	-							
F3	.654	.712	-						
F4	.618	.680	.756	-					
F5	.709	.736	.668	.600	-				
F6	.744	.685	.684	.674	.737	-			
F7	.751	.722	.699	.677	.721	.692	-		

がいます、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「M 機能」の因子と解釈した。第 6 因子は、「このクラスは、親切な人が多い、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「愛他性」の因子と解釈した。第 7 因子は、「このクラスにいと、みんなと一緒に頑張ろうという気になりますか」などの項目が高い負荷を示し、「集団圧」の因子と解釈した。因子分析の結果をもとに構成した各下位尺度の信頼性係数は、「集団凝集性」が $\alpha=.909$ 、「P 機能」が $\alpha=.881$ 、「集団士気」が $\alpha=.817$ 、「斉一性・自治体制」が $\alpha=.831$ 、「M 機能」が $\alpha=.849$ 、「愛他性」が $\alpha=.866$ 、「集団圧」が $\alpha=.897$ であった。よって、学級集団教育的相互作用測定尺度の信頼性が確認された。

2. 学級集団教育的相互作用測定尺度の男女差および
学年差

学級集団教育的相互作用測定尺度の 7 つの下位因子と性別、学年との関係を検討するために、各因子について性別 (2) × 学年 (3) の分散分析を行った。第 1 ～ 7 因子のすべてにおいて男女差、学年差および交互作用がなかった。結果を Table 2 に示した。

3. 学校生活意欲尺度(スクールモラルテスト)尺度との
関連

学級集団教育的相互作用測定尺度の下位因子と児童のスクールモラルとの関連を明らかにするために相関係数を求めた (Table 3)。結果、学級集団教育的相互作用測定尺度のすべての下位因子において、学級との関係の因子と中程度以上の正相関があった。同じく、斉一性・自治体制を除いた 6 つの因子において友人関係の因子と中程度の正の相関があった。さらに、学級集団教育的相互作用測定尺度の下位因子の P 機能と M 機能、集団圧の因子との学習意欲の因子と中程度以上の正相関があった。

【考 察】

本研究は、河村(2012)が指摘した児童の学級生活の満足度と意欲、学習の定着が良好な学級集団の状態像、学級集団内での教師と児童や児童間での相互作用の態様に関する記述を尺度化したものであったが、学級集団教育的相互作用測定尺度は因子分析の結果、河村(2010)が指摘した構造どおりの結果が得られた。河村

Table 2 学級集団教育的相互作用測定尺度の 2 要因分散分析結果

	男子			女子			主効果				交互作用	
	4 年生	5 年生	6 年生	4 年生	5 年生	6 年生	性差	F 値	学年差	F 値	F 値	
	89 人	75 人	69 人	88 人	67 人	75 人						
集団凝集性	17.00 (3.24)	16.71 (2.59)	17.23 (3.61)	16.28 (3.03)	16.70 (3.42)	17.27 (3.14)	.57 n.s.		1.68 n.s.		.73 n.s.	
P 機能	16.24 (3.26)	16.04 (2.74)	15.31 (3.79)	16.24 (3.29)	16.28 (3.21)	16.01 (2.90)	1.13 n.s.		1.46 n.s.		.48 n.s.	
集団士気	16.78 (2.23)	16.39 (2.23)	16.26 (2.93)	16.43 (2.23)	16.27 (2.62)	16.37 (2.62)	.27 n.s.		.72 n.s.		.32 n.s.	
斉一性・自治体制	15.43 (3.04)	14.99 (2.68)	14.94 (3.25)	14.80 (3.17)	15.01 (2.78)	14.77 (2.68)	.87 n.s.		.31 n.s.		.53 n.s.	
M 機能	16.81 (3.03)	16.56 (2.66)	16.97 (3.08)	16.44 (3.28)	16.65 (3.11)	17.63 (2.44)	.21 n.s.		2.64 n.s.		1.19 n.s.	
愛他性	16.09 (2.94)	15.57 (2.95)	15.51 (3.66)	15.18 (3.17)	15.67 (3.27)	15.97 (2.98)	.15 n.s.		.06 n.s.		2.08 n.s.	
集団圧	17.09 (2.89)	16.64 (2.76)	16.67 (3.55)	16.76 (3.08)	16.80 (2.90)	17.55 (2.82)	.70 n.s.		.59 n.s.		1.62 n.s.	

() 内は標準偏差。

Table 3 学級集団教育的相互作用測定尺度とスクールモラルの相関係数

	集団凝集性	P 機能	斉一性・		M 機能	愛他性	集団圧
			集団士気	自治体制			
友達関係	.494 ***	.424 ***	.415 ***	.343 ***	.548 ***	.461 ***	.493 ***
学習意欲	.262 ***	.436 ***	.383 ***	.306 ***	.409 ***	.262 ***	.432 ***
学級の雰囲気	.525 ***	.478 ***	.489 ***	.523 ***	.586 ***	.606 ***	.554 ***

*** $p < .001$.

(2010) は満足型学級集団には成立要因と維持要因がありそれらが相互作用していることを指摘していたが、下位因子同士は内部相関がかなり高く、この構造はかなり密接に作用する関係になっていると考えられる。

さらに、7つの下位因子には学年差及び男女差がなく、子どもたちの人間関係の相互作用などから生まれる学級集団の雰囲気を含めた状態が、子ども達の友人関係や学級との関係、そして学習意欲に関する意欲に関連していることが明らかになった。河村・武蔵 (2008a, 2008b) は 220 学級を対象にして学級集団の状態を独立変数として取り上げ、児童生徒間に一定のルールと良好な人間関係であるリレーションが同時に確立している満足型学級集団では、いじめの発生数が少なく、かつ、児童生徒の学習の定着率が高いことを指摘しているが、本研究の結果はこれを支持し、満足型学級集団の構造を実証的に明らかにしたものと考えられる。

研究2

【目的】

研究2では、学級集団に所属する子どもたちの集団同一視の高さを測定する尺度を作成することを目的とした。

【方法】

調査対象 5校 415名 (男子 220名, 女子 195名, 4年生 150名, 5年生 128名, 6年生 137名)

測定用具 調査対象の児童に2つの尺度を実施した。1つは本研究者と心理学を専攻する大学院生3名、現職教師2名により内容を検討した全15項目の学級集団

同一視測定尺度であった。評定は「4: とても思う」から「1: まったくそう思わない」までの4件法である。もう1つは、児童の学級や学校場面における意欲について、標準化された尺度である「学校生活意欲尺度 (スクールモラルテスト) (4~6年生用) (河村, 1999) であった。評定は「4: とても思う」から「1: まったくそう思わない」までの4件法である。単純加算により各因子の得点を算出する。

【結果】

1. 学級集団同一視測定尺度の因子分析結果

学級集団同一視測定尺度は、最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。因子負荷量が.40に満たない項目、因子負荷量が2つ以上の項目に.40以上を示す項目はなく、固有値の推移と解釈可能性から3因子解を採用し、各因子5項目ずつの15項目が採択された。結果をTable 4に示す。第1因子「このクラスでは、教えあうことが多い、と思いますか」「このクラスでは、友達のことを大事にしている人が多い、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「友人に対する同一視」の因子と解釈した。第2因子は「このクラスは先生に自分たちの思っていることを気軽に話せる人が多い、と思いますか」「このクラスは、先生の好きな言葉・よく言われる話を覚えている人が多い、と思いますか」などの項目が高い負荷を示し、「教師に対する同一視」の因子と解釈した。第3因子は、「自分のクラスがほめられると、うれしく感じることはありませんか」「このクラスの子だねと言われると、うれしく感じることはありませんか」などの項目が高い負荷を示し、「クラスに対する同一視」の因子と解釈した。

Table 4 学級集団同一視測定尺度の因子分析結果

項目	F1	F2	F3
F1 友人に対する同一視			
このクラスでは、教えあうことが多い、と思いますか。	.802	-.078	.093
このクラスでは、友達のことを大事にしている人が多い、と思いますか。	.752	-.002	.053
このクラスでは、つらくなっている人を、心配する人が多い、と思いますか。	.739	.018	.032
このクラスでは、友達どうしでよいことは、まねしあうことが多い、と思いますか。	.656	.102	.017
このクラスでは、みんなで楽しい、うれしい、つらい、悲しいと感じて、笑ったり、泣いたりすることが多い、と思いますか。	.515	.117	.081
F2 教師に対する同一視			
このクラスは、先生に自分たちの思っていることを気軽に話せる人が多い、と思いますか。	.164	.815	-.151
このクラスでは、先生に自分の悩みを安心して思ふことができる人が多い、と思いますか。	.042	.783	-.058
このクラスは、先生のことを好きな人が多い、と思いますか。	-.175	.707	.224
このクラスは、先生の好きな言葉・よく言われる話を覚えている人が多い、と思いますか。	-.045	.667	.147
このクラスは、先生の言うことを素直に聞く人が多い、と思いますか。	.210	.511	.036
F3 クラスに対する同一視			
自分のクラスがほめられると、うれしく感じるがありますか。	.008	-.007	.796
このクラスの子だねと言われると、うれしく感じるがありますか。	-.003	.124	.675
運動会などでクラスみんなで頑張ることが楽しいと感じることが多いと思いますか。	.160	-.051	.670
このクラスには、自慢できることがある、と思いますか。	.172	.033	.563
このクラスを、好きな人が多い、と思いますか。	.258	.120	.445
因子間相関			
F1	-		
F2	.695	-	
F3	.760	.702	-

因子分析の結果をもとに構成した各下位尺度の信頼性係数は、「クラスに対する同一視」が $\alpha = .869$ 、「教師に対する同一視」が $\alpha = .869$ 、「友人に対する同一視」が $\alpha = .867$ であった。よって、学級集団同一視測定尺度の信頼性が確認された。

2. 学級集団同一視測定尺度の男女差と学年差

学級集団同一視測定尺度の3つの下位因子と性別、学年との関係を検討するために、各因子について性別(2)×学年(3)の分散分析を行った。第1～3因子の各因子について性別(2)×学年(3)の分散分析を行った。第1～3因子のすべてにおいて男女差、学年差および交互作用がなかった。結果をTable 5に示した。

Table 5 学級集団同一視測定尺度の2要因分散分析結果

	男子			女子			主効果				交互作用	
	4年生	5年生	6年生	4年生	5年生	6年生	性差	F値	学年差	F値	F値	
	81人	55人	84人	69人	73人	53人						
友人に対する	15.10	16.29	15.93	16.51	16.22	16.22	2.83	n.s.	.68	n.s.	2.03	n.s.
同一視	(3.81)	(3.58)	(2.84)	(2.98)	(3.26)	(2.59)						
教師に対する	13.63	14.85	14.71	15.30	14.95	14.69	2.89	n.s.	.55	n.s.	2.70	n.s.
同一視	(3.94)	(3.26)	(3.02)	(3.65)	(3.47)	(3.01)						
クラスに対する	15.52	16.46	15.63	16.30	15.46	16.07	.04	n.s.	.03	n.s.	2.33	n.s.
同一視	(3.46)	(3.56)	(3.46)	(3.33)	(3.96)	(3.49)						

() 内は標準偏差

Table 6 学級集団同一視測定尺度とスクールモラル尺度との相関係数

	友人に対する同一視	教師に対する同一視	クラスに対する同一視
友達関係	.425 ***	.297 ***	.392 ***
学習意欲	.386 ***	.400 ***	.457 ***
学級の雰囲気	.555 ***	.476 ***	.521 ***

*** $p<.001$.

3. 学校生活意欲尺度(スクールモラルテスト)尺度との関連

学級集団同一視測定尺度の下位因子と児童のスクールモラルとの関連を明らかにするために相関係数を求めた(Table 6)。結果、学級集団同一視測定尺度の下位因子である友人に対する同一視、教師に対する同一視、クラスに対する同一視のすべての因子において、学級の雰囲気の因子と中程度以上の正相関があった。また、教師に対する同一視、クラスに対する同一視において学習意欲と中程度の正の相関があった。同様に、友人に対する同一視の因子と友達関係に中程度の正相関があった。

【考 察】

学級集団同一視尺度の下位因子として、教師に対する同一視、友人に対する同一視、クラスに対する同一視の3つが明らかになった。これも河村(2010)が指

摘した構造どおりの結果が得られた。下位因子同士は内部相関がかなり高く、学級集団教育的相互作用測定尺度の下位因子と同様に、この構造はかなり密接に作用する関係になっていると考えられる。

さらに、これら3つの下位因子には学年差及び男女差がなく、子どもたちの友人関係や学級の雰囲気、そして学習意欲に関する意欲に関連していることが明らかになった。この学級集団同一視の高さが、学級集団を単位として授業や活動を展開する日本の学級教育の教育力を高める要因の一つになっていると思われる。

【全体考察】

河村(2010)は、学習指導要領や学級経営に関する先行研究を整理して、日本の教師たちが望ましいと考える学級集団には、次のような状態がその最大公約数としてまとめることができることを指摘している。

(i) 集団内の規律、共有された行動様式、(ii) 集団

内の子ども同士の良好な人間関係、役割交流だけではなく感情交流も含まれた内面的なかかわりを含む親和的な人間関係、(iii) 一人ひとりの子どもが学習や学級活動に意欲的に取り組もうとする意欲と行動する習慣、同時に、子ども同士で学びあう姿勢と行動する習慣、

(iv) 集団内に、子どもたちの中から自主的に活動しようとする意欲、行動するシステム、である。本研究の学級集団教育的相互作用測定尺度の7つの下位因子と、学級集団同一視測定尺度の3つの下位因子の内容が高くなっている学級では、(i)～(iv)について次のように達成されていることが考えられる。

子どもたち一人ひとりが、集団内の規律を守り、共有された行動様式に従うのは当然と認識し、自ら進んで取り組むようになって考えられる。「やらされている」のではなく、「自らやっている」という意識を持っているので、意欲も高まっているものと想定される。また、みんなで同じように取り組んでいるので、取り組む意識と行動は、ますます強化されていくと考えられる。さらに、学級内の子どもたちがお互いを仲間だと感じているので、集団の足並みが揃わない子どもに対しても、他の子どもたちから適宜介入やフォローが入りやすく、全体の集団士気が低下した場合など、それに気づいた意識性の高い子どもたちがリーダーシップをとって、集団全体の目標をより高く達成することを動機づけ、全体の行動を牽引していくので、集団士気は高まり、集団生産性も向上していくものと考えられる。つまり、集団内の規律、一定の行動様式の共有化の成立は、子どもたちの集団内で自己管理され、自己指導するシステムが成立していることが確認される。したがって、その都度教師が一定の方向を明示し、その行動を促さなくても、自分たちから自主的に教師の期待する方向に向かって行動することができると考えられる。

また、満足型学級集団内は、一部の個人的に仲の良い子どもたちの小集団が背景にいくつかあり、それを教師や特定のリーダーの子どもが束ねて動かしているのではないと考えられる。子どもたちの人間関係は相互の利害関係をを超えて、家族関係に近いレベルでつながっているため、子ども同士が支えあいの関係になり、その網の目が全体に広がっていると考えられる。その結果、一人の子どもの困難さや辛さが周りの子どもたちに共感されやすく、学級内のいろいろな子どもたちが、

学級全体からサポートを受けることができるのであろう。学級の子どもたちを互助の関係で結び付けているのである。したがって、学級内の子どもたちの人間関係は、目標や行動を共有しているだけではなく、感情的にも結びついていることが推測できる。さらに、学級集団教育的相互作用測定尺度の7つの下位因子と、学級集団同一視測定尺度の3つの下位因子の内容が高くなっている学級では、集団圧は学級内の子どもたちの心理状態に無理のない範囲で及び、子どもたちにマイナスに意識されることは少なく、自らの意思で意欲的に学級生活を送り、その満足感も高いものになっているものと考えられる。

人間は準拠集団と捉えている集団に所属しているとき、自分の意見と行動を評価し統制するために、準拠集団内にある規範や信念、ものの捉え方、行動基準に照らしあせ、さらに、その人間がその集団や集団のメンバーに同一視が高まっているとき、準拠集団は個人に準拠集団内にある規範や信念、ものの捉え方、行動基準を内在化させる作用がある(黒川, 1988)ことが指摘されている。満足型学級集団はまさにこのメカニズムが子どもたちに作用しているものと考えられる。学級集団内に良好な教育的相互作用が定着し、かつ、子どもたちの学級集団同一視が高まっていることで、満足型学級集団は高い教育成果が見られ、自治的で共同体的な傾向を持ち、子どもたちの学級生活の満足感、学習や友人関係の形成、学級との関係の意欲も高まっていると考えられる。

このような満足型学級集団はどのように形成されていくのか、その際、教師はどのような指導行動を行っているのかが明確になれば、学校現場の教師たちの学級経営の大きな指針になると思われる。今後の課題としたい。

【引用文献】

- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. 1982 *Assessment of learning environments : Manual for learning Environment Inventory(LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth : Western Australian Institute of Technology.
- Getzels, J. M., & Thelen, H.A. 1967 独自の社会体系としての学級集団 全米教育学会(編) 末吉悌

- 次・片岡徳雄・森しげる(訳) 学習集団の力学 黎明書房
- Graham, S. & Golam, S. 1991 Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- 早津明彦 1995 組織開発と経営革新 田崎醇之助・青木修次(編)「産業心理学トゥデイ」八千代出版
- 広田君美・園原太郎 1953 学級社会の成立 坂本一郎他編「学級社会の心理」(教育心理学講座第3巻), 5-62. 金子書房
- 伊藤亜矢子・松井 仁 2001 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-459.
- 河村茂雄 1999 QUESTIONNAIRE-UTILITIES (小学校用) 図書文化
- 河村茂雄・武蔵由佳 2008a 学級集団の状態といじめの発生についての考察 教育カウンセリング研究, 2, 1-7.
- 河村茂雄・武蔵由佳 2008b 一学級の児童生徒数と児童生徒の学力・学級生活満足度との関係 教育カウンセリング研究, 2, 8-15.
- 河村茂雄 2010 日本の学級集団と学級経営 図書文化
- 河村茂雄 2012 児童の学習・友人関係形成・学級活動意欲を向上させる学級集団形成モデルの開発 平成21~23年度科学研究費「基盤研究(C)課題番号21530703」研究成果報告書
- 黒川正流 1988 集団間葛藤 安藤延男(編)人間関係入門 ナカニシヤ出版
- 小西健二郎 1955 学級革命 牧書店
- Moos, R. H. 1979 *Evaluating Educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 楠見幸子 1986 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動, 学級雰囲気, 学校モラルに関する研究 教育心理学研究, 34, 104-110.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 根本橋夫 1981 「学級集団づくり」の心理学的研究ー「全生研」の実践の実証的検討ー 心理科学, 4, 8-18.
- 根本橋夫 1983 学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係 教育心理学研究, 31, 211-219.
- 根本橋夫 1989 集団の発達過程に関する心理学的研究: 集団の発達段階諸理論の概観 千葉大学教育学部研究紀要, 37, 17-38.
- Silbergeld, S., Koeig, G.R., & Manderscheid, R.W. 1975 Classroom psychosocial environment. *Journal of Educational Research*, 69, 151-155.
- Silbergeld, S., Koeig, G.R., & Manderscheid, R.W. 1976 Assessment of the psychosocial environment of the classroom: The Class Atmosphere Scale. *Journal of Social Psychology*, 100, 65-76.
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. 1973 Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Trickett, E. J., & Moos, R.H. 1995 *Classroom Environment Scale Manual: Development, applications, research (3rd ed.)*, Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press.
- 全生研常任委員会 1971 学級集団づくり入門(第2版) 明治図書

【付 記】

2010年4月~2011年2月までの小学校を対象とした研究は、文部科学省の科学研究費補助金「基盤研究(C)課題番号21530703」を受けて行われた。

(2011年9月5日 受稿, 2012年1月16日 受理)

Developing a Scale to Assess the Mutual Education Process for Elementary School Students and Identification of the Characteristics of Classrooms in Japan

Shigeo Kawamura (Waseda University), Yuka Musashi (Morioka University)

The present study develops a scale to measure mutual education and identify the characteristics of classrooms in Japan; participants included 463 elementary school students from the fourth to sixth grades (male, 233; female, 230; fourth grade, 177, fifth, 142; sixth, 144) for the mutual educational process test and 415 students in the same grades for the classroom characteristics test (male, 220; female, 195; fourth grade, 150; fifth, 128; sixth, 137). The factor analysis for mutual education yielded seven factors: group morale, autonomy, altruism, group cohesion, children's performance function, maintenance function, and peer pressure. Reliability was high. The classroom-characteristics identification scale yielded three factors: identification to the teacher, identification to the students, and identification to the classroom itself. Reliability was high. These data suggest that both scales correlate highly with school morale scales.

Key Words: the mutual educational process, the identification of classrooms, elementary school student